Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8478880
Centre d'intérêt: 570

Gagné, François, 1940-.

Quelques informations sur le projet PERPE / François Gagné. -- [Montréal : PERPE, 1970?].
19, [10] f. : 3 graph. ; 28 cm.

Document: 0169-03.

Descripteur(s): *Evaluation de l'enseignant *Evaluation par l'étudiant *Satisfaction de l'étudiant *attitude de l'enseignant *Relations maître-élèves *Test *Collégial (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *PERPE (Test)

Ce document regroupe diverses informations au sujet du projet PERPE (Perceptions étudiantes de la relation professeur-étudiants): 1. les objectifs des projets PERPE (construire un questionnaire d'évaluation, mettre sur pied un service pour l'offrir, approfondir la connaissance du milieu); 2. les caractéristiques de l'instrument; 3. les informations remises au professeur (composition du dossier individuel, secret professionnel, "follow-up"); 4. les étapes principales du projet; 5. la liste des variables du devis; 6. un aperçu des analyses sécanographiques déjà réalisées et de leurs résultats.

Type de document: d

EDUQ 8470088

71

Document 0169 - 03

Quelques informations sur le projet PERPE.

DIRECTEUR DU PROJET:

François Gagné, D. Ph. (Ps.)
Coordonnateur de recherches pédagogiques
Collège de Maisonneuve

Je tiens à souligner l'appui moral et/ou financier reçu de:

la Direction générale de l'enseignement collégial (DIGEC)
le Service d'informatique du Ministère de l'éducation (SIMEQ)
l'Institut de recherche pédagogique (IRP)
le Collège de Maisonneuve

Table des matières

	Page
I.- Objectifs du projet PERFT	1
II.- Caractéristiques de l'instrument	2
III.- Informations relatives au professeur	5
IV.- Etapes principales du projet	7
V.- Liste des variables	9
VI.- Analyses mécanographiques déjà réalisées	11

Annexe A: description résumée des 61 dimensions

Annexe B: documents qui composent le Dossier individuel

OBJECTIFS

OBJECTIF NUMERO UN

Construire pour le niveau collégial un questionnaire (test) scientifique d'évaluation des cours par les étudiants dont la correction et l'analyse seront mécanographiées. Ceci implique comme sous-objectifs:

a) la construction et l'expérimentation d'un aussi grand nombre que possible de dimensions permettant d'évaluer la relation professeur-étudiants, de façon à ne conserver que celles qui présenteront un maximum de qualités psychométriques;

b) la standardisation de l'instrument et de ses procédures d'administration;

c) la normalisation à l'échelle provinciale des critères de correction et d'évaluation;

d) la publication d'un rapport, précisant les diverses étapes de la construction de l'instrument.

OBJECTIF NUMERO DEUX

Mettre sur pied un service à but non-lucratif qui offrira le test PERPE, sur une base strictement volontaire, aux professeurs du niveau collégial. Ceci implique comme sous-objectifs:

a) la mise au point d'un système assurant la distribution du matériel, le retour des feuilles de réponses et le renvoi des dossiers individuels;

b) la rédaction d'une documentation publicitaire descriptive;

c) la mise au point d'un système de correction, impliquant nécessairement une liaison par télécommunications entre l'ordinateur du Collège de Maisonneuve et l'un des ordinateurs de SIMEQ;

d) l'étude d'un mécanisme de consultation permettant aux éventuels clients d'échanger avec un spécialiste sur les résultats reçus et les implications de ceux-ci dans leurs activités pédagogiques quotidiennes.

OBJECTIF NUMERO TROIS

Approfondir notre connaissance du milieu en examinant en détails le matériel recueilli lors des diverses administrations expérimentales du questionnaire PERPE. Ceci implique que nous encouragerons l'utilisation de cet instrument par d'autres chercheurs. Les activités scientifiques poursuivies dans le cadre de la réalisation de ce troisième objectif devraient déboucher sur des observations et suggestions susceptibles d'éclairer les responsables de la planification pédagogique au niveau collégial.

II.- Caractéristiques de l'instrument.

Le test PERFE (Perceptions Etudiantes de la Relation Professeur-Etudiants) est un questionnaire à correction mécanographique utilisé pour l'évaluation des cours par les étudiants.

A. Sa structure.

Le test est composé de 31 dimensions, chacune rejoignant un aspect différent de la situation-cours, défini ou décrit sous la forme la plus opérationnelle possible.

1. Au niveau d'une dimension.

Chaque dimension est composée (cf. figure 1):

a) d'un titre en majuscules;
b) d'une description plus ou moins détaillée de la réalité que nous voulons mesurer;
c) d'une échelle d'évaluation en cinq points où chaque point est défini verbalement.

Figure 1

Exemple d'une dimension du test

24. FREQUENCE DE LA CRITIQUE: Le terme "critique" se veut dégagé ici de sa consonnance habituelle, strictement péjorative. Il est employé au sens général d'évaluation qualitative (autre que la note) du travail de l'étudiant. Que le contenu de l'évaluation soit positif ou négatif le terme s'applique tout aussi bien. Cette critique s'exprime entre autres par des commentaires écrits (sur les copies) ou oraux, comme le fait de souligner des déficiences, des reculs ou des progrès, etc....

1. ne fait JAMAIS de critique
2. critique RARE
3. critique OCCASIONNELLE
4. critique FREQUENTE
5. critique TRES FREQUENTE

Question A: Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation?

Question B: Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e)?

2. Regroupement en sections.

Les 61 dimensions des formes expérimentales A et B étaient regroupées en quatre sections. La définition des quatre sections s'est faite sur une base strictement empirique, en partant de noyaux de dimensions apparentées. Puis, sur entente commune entre trois codificateurs, les autres dimensions furent rattachées à l'un ou l'autre des quatre noyaux. Les titres des quatre sections sont respectivement:

I: contenu du cours et procédures administratives (13 dimensions);
II: présentation du cours et outils pédagogiques (16 dimensions);
III: relations interpersonnelles (12 dimensions);
IV: caractéristiques personnelles du professeur (20 dimensions).

Dans l'ensemble A, les descriptions résumées des 61 dimensions sont disposées selon l'ordre séquentiel ci-dessus.

3. Mode de réponse.

L'échelle d'évaluation de chaque dimension sert aux étudiants de point de référence pour répondre à deux questions (cf. figure 1): l'une demande de situer sur l'échelle d'évaluation le cours (ou le professeur) tel qu'il est; l'autre demande de le situer tel qu'il devrait être "pour que vous soyez satisfait(e)". Les réponses aux questions A et B sont numériques; elles correspondent au choix de l'un ou l'autre des cinq points de l'échelle d'évaluation.

Au total, l'étudiant doit donc effectuer 122 évaluations. Ce travail demande en moyenne 30 à 40 minutes, lorsque le groupe en est à sa première utilisation de l'instrument.

4. Caractéristique spécifique du test PERFT.

Le test PERFT se distingue de tous les autres instruments du même genre principalement par l'utilisation simultanée de deux mesures pour chaque dimension: une mesure de "réalité" (question A) et une mesure d'"idéal" (question B). Comme ces deux mesures sont quantitatives et effectuées sur une même échelle, il est possible de comparer l'"idéal" et la "réalité". C'est justement cette différence entre les deux mesures dont nous avons postulé qu'elle représentait une "évaluation quantitative de l'insatisfaction" des étudiants.

Notons immédiatement que les termes "mesure de réalité" et "mesure d'idéal", utilisés pour identifier respectivement les réponses aux questions A et B de chaque dimension, doivent être interprétés comme des efforts de vulgarisation plutôt qu'au sens strict. En effet, le terme "mesure de réalité" n'indique pas qu'il s'agit en fait de PERCEPTIONS d'une réalité, avec tout ce que ce terme implique de subjectivisme. Quant au terme "mesure d'idéal", il ne traduit pas exactement la directive proposée à l'étudiant, laquelle demande "où devrait se situer ce

professeur (ou ce cours) pour que vous soyez satisfait(e)", et non "où devrait se situer le professeur (ou le cours) idéal". Bref, ce que nous appelons "mesure d'idéal" est en fait une mesure d'un "certain" idéal, tempéré d'une bonne dose de réalisme, qui tient compte en plus d'une variation du "possible" selon les diverses situations-cours évaluées.

B. <u>Principaux calculs</u>.

Les principales compilations effectuées au niveau de chaque classe et de chaque dimension sont:

a) le calcul des "MR" et des "MI", c'est-à-dire des moyennes algébriques des réponses du groupe-classe à chaque question A (MR) et à chaque question B (MI);

b) le calcul des "MAB" et des "MAL", c'est-à-dire des moyennes des différences <u>en valeurs absolues</u> (MAB) et en valeurs algébriques (MAL) entre chaque couple de questions A et B pour le groupe-classe.

Précisons en quelques mots l'utilité de chacune de ces quatre séries de compilations.

Les MR de chaque dimension permettent au professeur d'une classe donnée de connaître de façon détaillée les perceptions qu'ont les étudiants de son cours, au plan du contenu présenté et de la pédagogie utilisée, et de lui-même, en termes de ses attitudes et comportements personnels et interpersonnels.

Les MI de chaque dimension lui permettent par ailleurs de situer son cours tels que les étudiants aimeraient le percevoir de façon à se considérer "satisfaits".

Les MAB de chaque dimension constituent une mesure "brute" du degré de satisfaction (ou d'insatisfaction) du groupe-classe. Plus la valeur est élevée (donc plus grandes sont les différences numériques entre les réponses aux questions A et B de la dimension considérée), plus l'insatisfaction est forte.

Les MAL de chaque dimension constituent une mesure plus nuancée du degré de satisfaction, puisque, en utilisant des valeurs algébriques, elles <u>annulent</u> les perceptions <u>contradictoires</u> à l'intérieur du groupe-classe. Deux perceptions sont dites "<u>contradictoires</u>" lorsque les deux mesures d'insatisfaction (différences entre les réponses aux questions A et B) vont en sens opposé. Par exemple, seraient contradictoires les perceptions de deux étudiants d'un même groupe-classe, dont l'un jugerait la discipline trop rigoureuse ([illegible] et [illegible]) et l'autre jugerait la discipline trop lâche ([illegible] et [illegible], par exemple). En plus de fournir une mesure plus nuancée, les MAL ont l'avantage d'indiquer par leur signe algébrique le sens (par rapport à l'échelle d'évaluation) de l'insatisfaction exprimée.

III.- INFORMATIONS REMISES AU PROFESSEUR.

De la masse des résultats statistiques compilés par l'ordinateur, nous extrayons les informations principales. Ces informations, de même que des textes explicatifs visant à en faciliter la compréhension et l'assimilation par le professeur, constituent le "Dossier individuel" que nous transmettons personnellement au professeur pour chacune des classes où il a administré le test PERPE.

A. Composition du dossier individuel.

Le dossier individuel contient plusieurs documents que nous décrirons brièvement ci-dessous. De plus, nous avons placé à l'annexe B un exemplaire de chacun de ces documents[1].

Le document 05 présente au professeur les principales moyennes de résultats au niveau de chacune des 61 dimensions pour une classe donnée. Nous n'expliquerons pas le contenu de ce tableau, tâche déjà réalisée dans le document 04 qui le suit (cf. annexe B). Le document 05 présente un histogramme des étudiants de la classe selon la moyenne d'insatisfaction de chacun d'eux sur l'ensemble des dimensions. Même si le texte de ce document l'explique très bien, nous pouvons préciser que cet histogramme permet au professeur de vérifier le degré d'homogénéité du groupe en termes du niveau d'insatisfaction global individuel.

Les documents 06 et 07 ont trait à la standardisation en stanines[2] des scores d'insatisfaction (IVS) au niveau de chaque dimension. Cette technique a pour but de permettre au professeur de se situer parmi un groupe de professeurs et ce, pour chacune des 61 dimensions du test. Le document 06 illustre le profil des 61 stanines tracé par l'ordinateur. Le document 07 explique la technique et la façon d'interpréter le tableau.

B. Politique du secret professionnel.

Dès la première expérimentation du test PERPE, nous avons exigé des administrateurs qui nous recevaient l'acceptation d'une politique de secret professionnel complet dans la transmission des résultats des diverses expérimentations. Cette politique donne entre autres au pro-

---

[1] Deux documents ont été omis: la lettre aux professeurs (document 01) et la copie du questionnaire (document 02).

[2] Pour ceux qui ne seraient pas familiers avec cette technique, le document 07 (annexe B) décrit brièvement la technique et ses avantages.

fesseur tous les droits sur le dévoilement public de ses résultats. Plusieurs raisons ont motivé cette politique de notre part. Citons-en quelques-unes.

1. Les résultats au test sont trop sensibles à toutes sortes d'influences externes incontrôlées et incontrôlables pour pouvoir servir de critère stable de compétence professionnelle.

2. La satisfaction des étudiants n'est qu'un critère parmi bien d'autres de l'évaluation de la compétence professionnelle.

3. Devant la pénurie de moyens valides d'évaluation du personnel enseignant, les résultats d'un tel test, s'ils étaient accessibles aux administrateurs, risqueraient de se voir accorder une importance bien au-delà de leur réelle valeur.

4. De plus, les administrateurs pourraient difficilement éviter d'utiliser cet instrument comme une épée de Damoclès au-dessus de la tête du professeur.

5. L'utilisation administrative d'un tel instrument annihilerait le climat de confiance si nécessaire à l'insertion dans un milieu pédagogique de mécanismes de perfectionnement efficaces.

C. Projet de "follow-up".

Comme la mise au point psychométrique de l'instrument est en voie d'achèvement, nous avons déjà demandé l'établissement d'un service permanent de distribution du test à travers le réseau CEGEP et de correction des feuilles de réponses. Ce service pourrait desservir dès 1969-70 près de 700 professeurs du niveau collégial (13ème, 14ème et 15ème années).

L'élément le plus important des activités du service projeté serait l'offre d'une entrevue "post-administration" (follow-up) à tout utilisateur du test PERPE. Cette entrevue, offerte sur une base volontaire, permettrait au professeur non seulement d'approfondir ses résultats avec l'aide d'un spécialiste, mais surtout d'explorer les modes d'influence possible de ces résultats sur son activité quotidienne.

IV.- ÉTAPES PRINCIPALES DU PROJET

Fin 1966: premiers sondages d'exploration pour dégager le contenu des évaluations quotidiennes non-formelles des diverses situations-cours vécues par les étudiants.

Janvier à juin 1967: analyse de contenu du sondage et construction du premier questionnaire expérimental.

(Début de l'appui financier du Collège Ste-Croix.)

Juillet 1967: administration de la forme "A" du test à 700 étudiants (24 classes) dans le but de vérifier si cette approche "promet" au plan scientifique.

Août à décembre 1967: analyse du matériel recueilli en juillet.

Janvier à avril 1968: préparatifs d'une expérimentation d'envergure de la forme "B" (forme "A" légèrement remaniée).

Avril 1968: administration de la forme "B" à 2,500 étudiants (88 classes) dans un but essentiellement méthodologique: obtenir un maximum d'informations sur les qualités et faiblesses psychométriques des 61 dimensions de l'instrument.

(Début de l'appui financier de la DIGEC)

Mai à août 1968: analyse des résultats, critique technique des dimensions et refonte complète du questionnaire expérimental.

Septembre à novembre 1968: préparatifs en vue de l'expérimentation de deux nouvelles formes du test, issues de corrections, d'éliminations et d'additions au contenu de la forme "B".

Décembre 1968: administration des formes "C" et "D" à deux groupes de 700 étudiants.

Janvier et février 1969: analyse des résultats et choix des 61 dimensions qui composeront le questionnaire final. Préparatifs de la normalisation provinciale de l'instrument.

Mars et avril 1969: administration du questionnaire final dans plus de 400 classes des secteurs général et professionnel, à l'échelle de la province.

Mai à août 1969: analyse des résultats et premières publications. Préparatifs techniques de la mise sur pied du service PERPE.

Septembre 1969: mise en marche du service PERPE.

Octobre 1969 à Juillet 1970: publication régulière de rapports techniques et scientifiques sur l'élaboration du test PERPE et sur les principaux résultats obtenus aux quatre expérimentations de l'instrument.

Juillet 1970: fin du projet PERPE

V.- LISTE DES VARIABLES

Les variables énumérées ci-dessous entrent dans le devis expérimental d'une ou de plusieurs des administrations du test PERPE. Leur nombre élevé permet d'effectuer des centaines de comparaisons différentes. Par exemple, l'influence de la seule variable "sexe de l'étudiant" (04) peut être étudiée sur près d'une dizaine de variables dépendantes (NA, MB, MAB, PCD, etc...), sans compter les nombreux niveaux d'analyse (ensemble du test, sections, dimensions individuelles, etc...) et les incalculables formes d'interaction de la variable "sexe" avec d'autres variables indépendantes.

A. Variables indépendantes.

1. Géographiques.

a) groupes régionaux (01)
b) différences individuelles entre les Cegeps (02)

2. Relevant de l'étudiant.

a) âge (03)
b) sexe (04)
c) niveau d'études (05)
d) concentration au programme (06)
e) rendement académique dans la matière évaluée (07)
f) rendement académique pour l'ensemble des six matières (08)
g) différences individuelles (09)

3. Relevant du professeur.

a) âge (10)
b) sexe (11)
c) formation académique (12)
d) expérience pédagogique (13)
e) responsabilités administratives (14)
f) différences individuelles (15)

4. Relevant du cours.

a) matière et/ou secteur (16)
b) niveau (17)
c) obligatoire ou optionnel (18)
d) différences individuelles entre les groupes-classes (19)

5. Relevant de l'instrument.

a) ensemble des 61 dimensions (20)
b) sections du test (regroupement de dimensions) (21)
c) dimensions individuelles (22)

B. Variables dépendantes.

a) MA: mesure de "réalité" (23)
b) MB: mesure "d'idéal" (24)
c) MAB: mesure "brute" de satisfaction (25)
d) MAL: mesure "nette" de satisfaction (26)
e) PCD: pourcentage de contradiction intra-groupe (27)
f) PEP: proportion d'écart au parallélisme (entre deux profils mis en comparaison) (28)
g) Dispersion intra-classe (au niveau de MA, MB, MAB, etc...) (29)
h) Dispersion inter-classe (au niveau de MA, MB, MAB, etc...) (30)
i) Rang du professeur: mesure globale de satisfaction (31)

C. Variables inexplorées.

Le choix ne manque pas, surtout au niveau des variables indépendantes.

VI.- ANALYSES MECANOGRAPHIQUES DEJA REALISEES

Nous ferons abstraction des analyses mécanographiques effectuées à partir des réponses à la forme A du questionnaire expérimental. En effet, ces analyses ne correspondent même pas au dixième de ce qui fut produit à partir des réponses à la forme B. Dans le cas des formes C et D, nous avons repris environ les deux tiers des programmes construits pour l'analyse de la forme B. Nous n'avons cependant pas encore reçu les résultats. Bref, la présente section va consister essentiellement en un survol des programmes mécanographiques rédigés pour analyser les réponses à la forme B (2,500 répondants), y compris une synthèse rapide des principaux résultats obtenus.

A. Compilations effectuées au niveau des dimensions.

1. Description.

Pour chaque dimension, nous avons fait calculer la MA, la MB, la MAB et la MAL par classe et pour l'ensemble des classes. Avec chacune de ces mesures, nous obtenions la distribution de fréquences et l'écart-type correspondants. Au niveau de chaque classe, l'ordinateur calculait en outre une moyenne générale des MAB de chaque dimension, mesure intitulée "niveau global d'insatisfaction".

2. Observations.

Les résultats de cette première série de calculs statistiques sont sans aucun doute les plus difficiles à résumer en quelques lignes. Ils correspondent en effet à près de 550 pages de tableaux mécanographiques. Notons quelques observations très générales.

a) Les informations recueillies par l'intermédiaire de ce premier groupe de programmes servaient avant tout à construire les dossiers individuels.

b) Ces calculs nous ont aussi permis de bâtir une fiche d'informations techniques pour chaque dimension. Ces fiches ont été utilisées au moment de l'évaluation critique de chaque dimension. Elles contenaient une dizaine d'informations différentes qui, après pondération, permettaient à trois juges de porter jugement sur la conservation, le rejet ou la modification de la dimension évaluée. Il serait malheureusement trop long d'énumérer ici les dix critères d'évaluation utilisés. Ne donnons qu'un exemple. Plus grande est la dispersion (mesurée

par l'écart-type) entre les classes au niveau des MA, meilleure est la dimension, puisque la réalité mesurée se révèle varier nettement d'un cours à l'autre. Or, des différences individuelles très nettes constituent un prérequis essentiel (mais non une garantie) d'un bon pouvoir prédicteur. Voilà pourquoi l'écart-type de la distribution des 88 (nombre de classes) MA d'une dimension donnée fut choisi comme l'un des dix critères d'évaluation des dimensions.

c) Conformément à nos hypothèses, nous avons observé que les mesures d'idéal (MB) d'une dimension donnée variaient beaucoup moins que les mesures de réalité (MA), tout en variant quand même de façon sensible. Il semble donc que les perceptions étudiantes du "désirable" sont plus homogènes que leurs perceptions de ce qui se passe en réalité dans chaque cours.

d) Conformément à nos hypothèses, l'insatisfaction (MAB ou MAL) varie beaucoup, tant d'une classe à l'autre pour une dimension donnée que d'une dimension à l'autre pour une classe donnée. Ces variations garantissent l'obtention de "profils" très caractéristiques d'une classe à l'autre.

B. Compilations effectuées au niveau des sujets.

1. Description.

Pour chaque répondant à l'intérieur de chaque classe, nous avons fait calculer la MA, la MB et la MAB pour l'ensemble des dimensions. Avec chacune de ces mesures, nous obtenions la distribution de fréquences et l'écart-type correspondants. L'ordinateur traçait ensuite l'histogramme des MAB individuelles.

2. Observations.

Ces calculs avaient surtout pour but d'étudier les variations individuelles des perceptions à l'intérieur de groupes d'étudiants vivant une situation à peu près identique. S'il faut en croire nos résultats, les différences dans le niveau global d'insatisfaction sont dans l'ensemble peu élevées d'un étudiant à l'autre à l'intérieur d'un même groupe. Nous avons cependant pu observer suffisamment de cas d'exceptions, comme par exemple deux ou trois individus nettement moins satisfaits (jamais en sens inverse!) que le reste du groupe, pour inclure l'histogramme dans le Dossier individuel remis au professeur. En effet, pareil sous-groupe de perceptions "déviantes" peut influencer sensiblement le profil du groupe.

C. Etude de la contradiction.

1. Description.

Nous avons déjà décrit brièvement plus haut (cf. page 4) le sens du terme "contradiction". Rappelons brièvement que la contradiction ne peut exister qu'à l'intérieur d'une classe donnée et qu'elle consiste essentiellement en une opposition du sens des différences "A - B" entre deux personnes ou groupes de personnes. Pour calculer la contradiction, nous avons construit la formule suivante: (MAD - MAL)/ MAB[1]. A l'aide de cette formule, nous avons calculé le pourcentage de contradiction pour chaque dimension de chaque classe, de même que pour chaque dimension au niveau de l'ensemble des classes et pour chaque classe au niveau de l'ensemble des dimensions.

2. Observations.

a) Sur une échelle pouvant varier entre 0% et 100%, le pourcentage moyen obtenu pour l'ensemble des dimensions se situe à 27%. Ce pourcentage varie cependant beaucoup d'une dimension à l'autre, passant de 7% (dimension 27) à 52% (dimension 14).

b) D'une classe à l'autre, les variations sont aussi très nettes, allant de 19% à [illegible]. Il semble donc que certains cours sont source de plus grande contradiction que d'autres. Malheureusement, nous n'avons pas encore eu le temps d'explorer toutes les variables susceptibles d'influencer le taux de contradiction.

c) Notre première interprétation du phénomène "contradiction" mettait en cause les limites psychométriques de notre instrument, notamment l'interprétation de l'échelle d'évaluation par les étudiants. Nous avons par la suite constaté, en examinant de plus près les résultats aux dimensions les plus sensibles à la contradiction (par exemple les dimensions 14, 22, [illegible], [illegible] 35, 43), que l'ambiguïté et la contradiction inhérentes aux attitudes, opinions et valeurs du groupe étudiant en matière d'éducation pouvaient aussi servir de facteur explicatif partiel du phénomène. Bref, l'examen approfondi des dimensions les plus "contradictoires" donnerait lieu à des observations très intéressantes sur les zones possibles de conflits internes dans la définition des politiques étudiantes en matière d'éducation.

---

[1] Les symboles utilisés ici sont ceux du langage FORTRAN.

D. Etude de la variable "sexe".

1. Description.

Nous avons fait reprendre par l'ordinateur tous les calculs mentionnés au paragraphe "A" ci-dessus (sauf les distributions de fréquences), mais après séparation des garçons et des filles à l'intérieur de chaque classe. Les résultats de chaque classe mixte (c'est-à-dire où le nombre d'étudiants d'un sexe ne dépassait pas le double de celui de l'autre) étaient cumulés.

2. Observations.

Au niveau des scores globaux (somme des 61 dimensions), les garçons et les filles se distinguent très peu. Ainsi, l'évaluation du professeur réel n'apparaît pas plus sévère dans un cas que dans l'autre, la fixation de l'idéal n'apparaît pas plus élevée, l'insatisfaction (écart variable entre la réalité et l'idéal) n'est pas plus forte. Une seule mesure d'ensemble distingue clairement les deux groupes: le degré de contradiction entre individus à l'intérieur d'un même groupe-classe. Contrairement à ce qu'affirme la croyance populaire sur "l'esprit de contradiction féminin", ce sont les garçons de l'échantillon qui obtiennent la cote de contradiction la plus élevée!

Au niveau des dimensions, les différences entre garçons et filles sont très nombreuses, mais leur fréquence varie en fonction des diverses mesures du test. Ainsi, les différences entre les deux sexes au niveau des perceptions de la réalité ne sont très nettes que pour 13 dimensions sur 61. Par ailleurs, au niveau de la mesure de l'idéal, près de la moitié des dimensions différencient clairement les deux sexes, soit 28 sur 61. Donc, c'est au plan des idéaux que les deux sexes semblent se distinguer le plus. Nous pouvons même ajouter que c'est dans les sections II et IV, mesurant respectivement l'approche pédagogique du professeur (II) et ses caractéristiques personnelles (IV), que les différences d'idéal entre les deux sexes sont les plus marquées.

E. Etude des différences entre les secteurs.

1. Description.

Le terme "secteurs" désigne ici les groupes de disciplines qui composent le programme de cours offert au niveau collégial. L'usage a consacré une nomenclature où sont identifiés trois secteurs:

a) les sciences pures ou exactes (incluant Mathématiques et Informatique),
b) les sciences humaines (Histoire, Psychologie, Sciences sociales, etc...),

c) les arts et les lettres (incluant la Philosophie et les Sciences religieuses).

Nous avons regroupé les classes de l'échantillon selon le secteur de la discipline enseignée. Puis, au niveau de chaque dimension, l'ordinateur a appliqué le test de Duncan[1] aux MA cumulées des trois secteurs. Le tout fut repris avec les MD et les MAB.

2. Observations.

En comparant les niveaux d'insatisfaction globale, nous n'avons observé aucune différence entre les trois secteurs. Ainsi, certains clichés voulant que les cours de tel ou tel secteur soient source plus grande d'insatisfaction se trouvent complètement infirmés par nos résultats. De plus, nous avons tenté d'identifier des différences nettes entre des départements (exemple: mathématiques, biologie, chimie, physique) à l'intérieur d'un même secteur. Encore là, aucune différence significative n'est apparue. Un rapide examen des données permet d'identifier aisément la cause de ce phénomène. En effet, les différences individuelles intra-départementales, donc entre professeurs d'un même département, sont à ce point marquées qu'elles réduisent à néant la probabilité statistique de différences inter-départementales significatives.

Cette absence de différences d'ensemble est cependant compensée par de fréquentes différences significatives (N= 45) au niveau des dimensions considérées individuellement. Ces différences sont nettement plus fréquentes dans le cas de la mesure de l'idéal que dans celui de l'évaluation de la réalité (30 différences significatives contre 15). De plus, elles sont quasi absentes au niveau de la mesure de l'insatisfaction.

La répartition de ces différences entre les quatre sections du test favorise nettement la section I (27 sur 45), réservée à l'évaluation du contenu du cours et, à moindre titre, la section II (12 sur 45) qui évalue l'approche pédagogique. Bref, on peut conclure que les cours des trois secteurs se distinguent, tant au plan du réel que de l'idéal, par les divers aspects du contenu présenté et de l'approche pédagogique utilisée plutôt que par les composantes interpersonnelles (section III) ou personnelles (section IV) de la situation-cours.

F. Etude des différences entre les niveaux.

L'échantillon de 88 classes couvrait quatre niveaux, soit de la 12ème à la 15ème année inclusivement. Nous avons fait programmer

---

[1] cf. Edwards, A.L. Experimental Design in Psychological Research. New-York: Rinehart, 1960, p. 136 et suivantes.

une série de calculs identiques à ceux que nous avions effectués entre les secteurs (cf. section E ci-dessus). Les résultats se sont révélés dans l'ensemble négatifs, à l'exception de quelques différences significatives isolées.

C. Comparaison des "profils".

1. Description.

Ce programme d'analyses est à nos yeux le plus intéressant que nous ayons réussi à mettre au point. Le point de départ de ce programme était le "profil" d'une classe (et/ou d'un professeur) sur les 61 dimensions. Nous appelons "profil" la représentation graphique des MA (MB, MAB ou MAL) des 61 dimensions. La technique mise au point consistait à comparer les profils des classes deux à deux, en cumulant les différences de pentes entre segments correspondants des deux profils. Ce cumul donnait un score appelé "PEP", c'est-à-dire Pourcentage d'Ecart au Parallélisme. Si, à la limite, deux classes avaient eu des profils rigoureusement parallèles, le PEP obtenu aurait eu une valeur nulle. Plus les profils différaient, plus la valeur PEP augmentait.

Nous avons fait comparer par l'ordinateur tous les couples possibles de classes, soit 3,828 comparaisons. Chaque valeur PEP obtenue devait être classée selon le "degré de parenté" des deux classes ayant servi à la comparaison. Quatre groupes étaient ainsi possibles:

a) comparaison de deux profils d'un même professeur;

b) comparaison de profils de deux cours d'une même matière, mais non d'un même professeur;

c) comparaison de profils de deux cours d'un même secteur, mais non d'une même matière;

d) comparaison de profils de deux cours de secteurs différents.

2. Observations.

Le tableau 1 illustre la moyenne, l'écart-type et le nombre de comparaisons dans chacun des quatre groupes. Les valeurs "z", calculées pour les trois couples de groupes adjacents (a-b, b-c et c-d), sont respectivement 14.41, 6.14 et 2.89. Toutes trois sont statistiquement significatives au-delà du niveau .01.

Les conclusions à tirer de ces calculs nous semblent évidentes.

a) Les profils les plus étroitement apparentés sont ceux d'un même professeur évalué par deux groupes différents.

Tableau I

Moyenne et écart-type des PEP cumulés
selon leur origine.

	même professeur	même matière	même secteur	inter-secteurs	moyenne générale
Moyenne	23.91	42.05	45.77	46.89	45.91
Ecart-type	6.93	9.99	10.10	9.69	10.14
n	37	393	907	2491	3828

b) Deux professeurs d'une même matière ont entre eux certaines ressemblances qui les distinguent des professeurs des autres matières à l'intérieur du même secteur.

c) Deux professeurs d'un même secteur, mais enseignant des matières différentes, ont en moyenne des profils plus étroitement parallèles que deux professeurs de secteurs différents.

d) Des trois variables contrôlées, soit l'individu, la matière et le secteur, il ne fait aucun doute que ce sont les caractéristiques individuelles qui jouent le rôle le plus important dans la définition du profil d'un professeur.

II. Matrices d'intercorrélations.

Nous avons fait construire par l'ordinateur quatre matrices d'intercorrélations entre les 61 dimensions du test et le total. La construction de ces matrices partait respectivement des MA, des MB, des MAB et des MAL. Nous n'avons malheureusement pas eu le temps encore d'analyser en détails ces résultats. Un survol rapide des matrices et quelques calculs sommaires ont permis de montrer que la distribution des corrélations significatives ne respectait pas du tout notre répartition logico-empirique des dimensions en quatre sections. Nous prévoyons conséquemment procéder à une analyse factorielle des dimensions permettant éventuellement d'effectuer un regroupement de dimensions basé sur des pondérations factorielles.

I. Rendement académique et perceptions étudiantes.

1. Description.

Lors de l'administration de la forme expérimentale B du test PERPE, nous demandions aux étudiants d'indiquer leur rendement académique approximatif, d'une part dans la matière évaluée et, d'autre part, pour l'ensemble de leurs six matières. Nous avons mis en corrélation ces informations avec le niveau global de satisfaction (MAB).

2. Observations.

a) Toutes les corrélations calculées en utilisant le rendement académique général (ensemble des six matières) ont donné des valeurs non-significatives. Bref, aucun lien n'a pu être démontré entre le rendement académique global connu tel et le degré de satisfaction des étudiants.

b) En comparant, à l'intérieur de chaque groupe-classe, le rendement académique individuel dans la matière évaluée et le niveau global de satisfaction des individus, les résultats se sont révélés eux aussi négatifs. L'hypothèse que nous voulions vérifier était celle d'un lien positif entre le rendement académique et le degré de satisfaction: ce lien n'a pas été démontré.

c) Enfin, en comparant la moyenne de rendement du groupe-classe et le niveau moyen d'insatisfaction du groupe d'individus sur l'ensemble des dimensions, nous avons mis en évidence un lien positif très net entre les deux variables, en ce sens que le degré d'insatisfaction moyen du groupe d'étudiants d'une classe donnée tend à augmenter lorsque le rendement académique moyen de la classe baisse. Les implications de ce résultat sont très importantes dans le cas de départements où des professeurs différents donnent un même cours. En effet, cette conclusion indique,d'une part que de trop grandes variations entre les diverses moyennes de classes risquent de soulever l'insatisfaction étudiante et, d'autre part,que cette insatisfaction sera beaucoup plus forte dans les groupes où les moyennes de classes seront les plus faibles.

J. Etude de validité.

Terminons le présent exposé en rapportant un essai sommaire de validation de notre questionnaire, intégré à la forme expérimentale B du test PERPE.

1. Description.

L'instrument utilisé pour cet essai de validation ne comportait qu'une seule question: indiquer, en termes de satisfaction générale,

le rang occupé par le cours évalué parmi les six cours suivis par l'étudiant. Le rang "un" devait être accordé au cours le plus satisfaisant. Une vérification préalable permettait d'éliminer les étudiants qui ne suivaient pas six cours. Nous avons fait calculer des moyennes de rangs pour chaque groupe-classe et nous avons mis ce rang moyen en corrélation avec le niveau global de satisfaction de la classe (moyenne des 61 MAB).

2. Observations.

Ce qui nous a surtout frappés c'est la forte dispersion des rangs attribués au cours à l'intérieur d'un même groupe-classe. Très rares sont les cas en effet où la distribution couvre moins que quatre rangs sur les six possibles. Malgré ces dispersions, les moyennes semblent refléter une image à peu près identique à celle donnée par le niveau global de satisfaction, puisque l'indice de corrélation obtenu entre les deux se chiffre à .633. En conclusion, quelque artificiel qu'ait été ce contrôle de validité, il vient s'ajouter aux indices que nous accumulons progressivement sur la valeur psychométrique du test PERPE.

o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o

Annexe A

Description résumée des 61 dimensions

Questionnaire PERCE

Epreuve expérimentale B (Avril 1968)

Description résumée des 61 dimensions.

1.- QUANTITE GLOBALE DE MATIERE: ceci comprend l'ensemble du matériel donné au cours d'un semestre (notes de cours, polycopies, lectures obligatoires).

1. QUANTITE TRES FAIBLE de matière 5. TRES GRANDE QUANTITE de matière

2.- QUANTITE DE MATIERE PAR HEURE DE COURS: il est question ici exclusivement de la quantité habituelle de notes de cours par période.

1. QUANTITE TRES FAIBLE de matière 5. TRES GRANDE QUANTITE de matière

3.- STRUCTURATION: degré d'enchaînement des sections, respect d'un plan de présentation, présence de fréquentes subdivisions.

1. contenu TRES PEU STRUCTURE 5. contenu TRES STRUCTURE

4.- NIVEAU D'ABSTRACTION: une présentation abstraite se traduit par l'importance accordée aux définitions, lois, corollaires et séquences d'arguments logiques; l'autre pôle consiste au contraire à se centrer sur le concret et la réalité, sur les applications pratiques, sur l'interprétation de situations courantes.

1. contenu TRES ABSTRAIT 5. contenu TRES CONCRET

5.- DEGRE DE DEDOUBLEMENT: compénétration des contenus et des points de vue avec d'autres cours au programme.

1. dédoublement FREQUENT 5. dédoublement NUL

6.- FREQUENCE DES CONTROLES: il s'agit ici d'évaluer la fréquence des contrôles et examens à subir, exception faite des examens intra-semestriels.

1. AUCUN contrôle 5. contrôles TRES FREQUENTS

7.- DIFFICULTE DES CONTROLES: l'évaluation doit porter sur le degré de difficulté moyen des questionnaires présentés par le professeur.

1. contrôles TRES FACILES 5. contrôles TRES DIFFICILES

8.- DEGRE DE MEMORISATION: certains contrôlen n'exigent que la mémorisation des grandes lignes et des idées générales; d'autres demandent la mémorisation des moindres détails.

1. TRES NETTE prépondérance accordée à la mémorisation
5. TRES NETTE prépondérance accordée à la compréhension

9.- QUANTITE DE LECTURES OBLIGATOIRES: cette dimension permet d'évaluer la quantité des lectures considérées comme essentielles à la compréhension du cours, et conséquemment, comme matière à examen.

1. TRES PEU de lectures obligatoires
5. ENORMEMENT de lectures obligatoires

10.- PARENTE ENTRE LECTURES ET MATIERE: cette dimension veut évaluer la nature des liens entre le contenu des lectures obligatoires et la matière présentée aux cours.

1. liens TRES FAIBLES 5. liens TRES ETROITS

11.- DIFFICULTE DES LECTURES: vocabulaire plus ou moins technique, concepts enchevêtrés, langues étrangères, etc.

1. lectures TRES FACILES 5. lectures TRES DIFFICILES

12.- QUANTITE DE TRAVAIL: ceci inclut les devoirs, laboratoires et travaux (exception faite de l'étude).

1. TRES PEU de travail 5. ENORMEMENT de travail

13.- PARENTE ENTRE TRAVAUX ET MATIERE: cette dimension permet d'évaluer le lien existant entre le contenu des travaux proposés et la matière présentée aux cours.

1. lien TRES FAIBLE 5. lien TRES ETROIT

14.- DEDUCTION OU INDUCTION: dans l'approche inductive, le professeur part de situations concrètes et induit ensuite des lois générales; dans l'autre, il expose un système et redescend vers les applications.

1. TRES NETTE prépondérance accordée à l'approche déductive
5. TRES NETTE prépondérance accordée à l'approche inductive

15.- MODE DE PRESENTATION: cette dimension veut rejoindre la façon qu'a un professeur de livrer le contenu de son cours. Elle va de la simple lecture à l'expression spontanée.

1. TRES NETTE prépondérance accordée à la lecture
5. TRES NETTE prépondérance accordée à l'expression spontanée

16.- SYNTAXE: dans quelle mesure retrouve-t-on les caractéristiques suivantes: termes corrects, liaisons justes, absence d'anglicismes, phraséologie claire, etc...

1. syntaxe TRES INCORRECTE — 5. syntaxe TRES CORRECTE

17.- VOCABULAIRE: dans quelle mesure le professeur utilise-t-il un vocabulaire varié, des termes choisis et expressifs, des images originales, etc....

1. vocabulaire TRES PAUVRE — 5. vocabulaire TRES RICHE

18.- RYTHME: À l'un des extrêmes on retrouve le professeur lent, qui hésite, se reprend, choisit minutieusement tous ses mots; À l'autre, celui dont la rapidité le rend très difficile à suivre.

1. rythme TRES LENT — 5. rythme TRES RAPIDE

19.- TONALITE: ses pôles extrêmes sont la monotonie et la vivacité.

1. TRES MONOTONE — 5. TRES VIVANT

20.- REGULARITE: À l'un des extrêmes se situe le professeur qui s'attarde indûment sur certaines parties du cours et se voit forcé d'en escamoter d'autres pour reprendre le temps perdu; À l'autre extrême, se trouve le professeur qui livre une quantité régulière (considérable ou non) de matière d'un cours à l'autre.

1. TRES IRREGULIER — 5. TRES REGULIER

21.- OBJECTIVITE: l'un des extrêmes décrit le professeur qui présente une information aussi objectivement que possible; l'autre décrit celui qui déforme les faits ou les choisit spécialement de façon à confirmer des opinions personnelles.

1. TRES PEU OBJECTIF — 5. TRES OBJECTIF

22.- COMPROMISSION: l'un des pôles décrit la personne qui se limite À présenter des faits sans prendre position; l'autre décrit le professeur qui affirme ses options.

1. NE se compromet JAMAIS — 5. se compromet TRES SOUVENT

23.- FREQUENCE DES EXEMPLES: il s'agit ici d'informations ou de faits utilisés pour clarifier, appuyer, illustrer une loi ou un concept.

1. exemples TRES RARES — 5. exemples TRES FREQUENTS

24.- POUVOIR CLARIFICATEUR: cette dimension veut mesurer la qualité des exemples choisis, indépendamment de leur fréquence. Idéalement, ces exemples devraient illuminer subitement des notions jusque là abstraites.

1. exemples TRES RAREMENT éclairants 5. exemples TRES FREQUEMMENT éclairants

25.- SYNTHESES: le terme "synthèse" signifie ici l'extraction des notions essentielles, l'établissement de liens avec d'autres sections, la reprise schématique d'une argumentation, etc....

1. synthèses ABSENTES 5. synthèses TRES FREQUENTES

26.- DIGRESSIONS: il s'agit ici de mesurer le nombre de digressions faites par le professeur dans la présentation de sa matière. Une digression est "une partie d'un discours étrangère au sujet que l'on traite" (Larousse).

1. digressions TRES FREQUENTES 5. digressions TRES RARES

27.- MATERIEL DIDACTIQUE: il s'agit ici d'évaluer la fréquence avec laquelle le professeur a recours à du matériel didactique audio-visuel (films, diapositives, cartes, enregistrements, etc...) pour illustrer la matière présentée.

1. utilisation NULLE 5. utilisation TRES FREQUENTE

28.- PLANIFICATION DU TRAVAIL: le terme planification signifie que le professeur fixe des échéances, découpe le contenu à apprendre en vue des contrôles, donne des informations méthodologiques sur les diverses étapes à franchir, sur le mode de présentation des travaux... On veut connaître par cette dimension le nombre de fois où le professeur intervient pour planifier le travail de l'étudiant, indépendamment de la qualité de cette planification (cf. dimension suivante).

1. planifie TRES RAREMENT 5. planifie TRES SOUVENT

29.- QUALITE DE LA PLANIFICATION: cette dimension veut évaluer avec quel degré de minutie le professeur planifie le travail de l'étudiant. A un extrême se situerait le professeur qui n'indique que le sujet et la date de remise; à l'autre, le professeur qui précise jusque dans les détails la méthodologie à suivre.

1. TRES PEU de précisions 5. ENORMEMENT de précisions

30.- ECHANGES DURANT LE COURS: il s'agit ici d'évaluer la fréquence des échanges durant les cours. On définit comme échanges toutes formes d'interaction entre professeur et étudiants, qu'il s'agisse de questions, de réponses ou de discussions.

1. échanges TRES RARES 5. échanges TRES FREQUENTS

31.- INITIATIVE DES ELEVES: Il s'agit ici d'évaluer qui, du professeur ou des élèves prend habituellement l'initiative des diverses formes d'interaction ou d'échange durant le cours.

1. TRES NETTE prépondérance du professeur
5. TRES NETTE prépondérance des étudiants

32.- CONTROLE DE LA FREQUENCE: Il s'agit ici d'évaluer dans quelle mesure le professeur limite plus ou moins le nombre des questions ou la fréquence des discussions.

1. il limite CONSIDERABLEMENT 5. il limite TRES PEU

33.- CONTROLE DE LA DUREE: dans quelle mesure le professeur s'attarde-t-il à une discussion, ou au contraire, réduit-il une réponse à sa plus brève expression.

1. il contrôle BEAUCOUP la durée 5. il ne contrôle PAS DU TOUT la durée

34.- EVALUATION DES QUESTIONS: un pôle se caractériserait par des réponses indiscriminées à n'importe quelle question; à l'autre extrême, se situerait le professeur qui en fait habituellement juge de la pertinence et du sérieux des questions.

1. évalue TRES SOUVENT la pertinence des questions
5. évalue TRES RAREMENT la pertinence des questions

35.- PARENTE ENTRE ECHANGE ET CONTENU: cette dimension permet d'évaluer la proportion des interactions entre le professeur et les élèves qui ne sont pas de l'ordre des digressions.

1. interactions TRES RAREMENT apparentées au contenu
5. interactions PRESQUE TOUJOURS apparentées au contenu

36.- CLIMAT INTERPERSONNEL: ce terme correspond à la présence ou absence de tension et d'agressivité entre le professeur et les élèves.

1. climat TRES FREQUEMMENT tendu 5. climat TRES RAREMENT tendu

37.- MANIFESTATIONS VERBALES MALICIEUSES: cette dimension évalue la fréquence des questions qui n'ont d'autre but que de "coincer" le professeur ou d'exploiter certaines de ses tendances.

1. manifestations verbales malicieuses TRES FREQUENTES
5. manifestations verbales malicieuses ABSENTES

38.- MANIFESTATIONS MOTRICES MALICIEUSES: il s'agit ici de mesurer la fréquence des comportements ou gestes malicieux: mauvais tours, gribouillages au tableau, lancement d'avions en papier, etc....

1. manifestations motrices malicieuses TRES FREQUENTES
5. manifestations motrices malicieuses ABSENTES

39.- ECHANGES HORS COURS: il s'agit d'évaluer la fréquence des échanges entre professeur et étudiants en dehors des cours. On définit comme échanges toutes formes d'interaction, qu'il s'agisse de questions, de réponses ou de discussions.

1. échanges TRES RARES 5. échanges TRES FREQUENTS

40.- INITIATIVE DES ECHANGES: il s'agit ici d'évaluer qui, du professeur ou des élèves, prend habituellement l'initiative des diverses formes d'échanges en dehors des cours.

1. TRES NETTE prépondérance du professeur
5. TRES NETTE prépondérance des élèves

41.- NATURE DES ECHANGES: A un extrême, les échanges sont centrés sur le contenu du cours; à l'autre, ils prennent un caractère plus personnel (activités sportives ou sociales, discussions, etc...).

1. TRES NETTE prépondérance du contenu scolaire
5. TRES NETTE prépondérance accordée aux questions personnelles

42.- HUMEUR: ce terme doit être interprété dans le sens de "bonne humeur" ou "mauvaise humeur". Il s'agit ici d'évaluer l'état d'esprit habituel du professeur lorsqu'il donne son cours.

1. humeur HABITUELLEMENT MAUSSADE 5. humeur HABITUELLEMENT JOVIALE

43.- DEGRE DE DEPENDANCE FACE A L'ATTITUDE PLUS OU MOINS RECEPTIVE DU GROUPE: cette dimension permet d'évaluer dans quelle mesure la livraison du cours est influencée par l'atmosphère plus ou moins réceptive des élèves. A un extrême se situe le professeur totalement dépendant des indices de réceptivité; à l'autre, le professeur complètement indifférent à la présence ou à l'absence de ces indices.

1. TRES DEPENDANT 5. TRES INDEPENDANT

44.- DEGRE D'EMPATHIE: le terme "empathie" signifie que le professeur saisit vite les changements d'atmosphère durant le cours, les moments d'incompréhension; il a de la facilité à se mettre "dans la peau" des étudiants, à comprendre leur point de vue.

1. NE manifeste PAS DU TOUT d'empathie
5. manifeste ENORMEMENT d'empathie

45.- ATTITUDE VALORISATRICE: La présence de cette attitude valorisatrice se traduit par les comportements suivants. Le professeur encourage les étudiants, les félicite de leur succès ou progrès, accepte les personnes telles qu'elles sont. A l'inverse, on ne la retrouve pas chez le professeur qui déprécie les étudiants, qui pointe et attaque ou ridiculise des personnes.

1. TRES DEVALORISATEUR — 5. TRES VALORISATEUR

46.- INTERET POUR LES INDIVIDUS: cette dimension permet d'évaluer dans quelle mesure le professeur s'intéresse spontanément aux activités scolaires et parascolaires des étudiants, s'efforce de connaître leur nom, en somme, différencie les individus à l'intérieur du groupe.

1. PAS DU TOUT INTERESSE aux individus
5. TRES INTERESSE aux individus

47.- REDUCTEUR DE TENSION: Le professeur trouve rapidement des moyens efficaces pour faire baisser toute forme de tension à l'intérieur du groupe, soit par un changement de sujet, soit par une remarque amusante, soit par un appui accordé à une ou quelques personnes.

1. TRES INHABILE à réduire les tensions
5. TRES HABILE à réduire les tensions

48.- DEGRE DE DISCIPLINE: sans commentaires

1. discipline TRES RIGOUREUSE — 5. discipline TRES LACHE

49.-INJUSTICE: présence d'opinions préconçues qui pourraient se traduire chez le professeur par une évaluation partiale du rendement de l'élève.

1. TRES NOMBREUSES opinions préconçues
5. AUCUNE opinion préconçue

50.- PREFERENCES INTERPERSONNELLES: contacts sélectifs de la part du professeur, c'est- à-dire dirigés vers certains individus ou groupes choisis, sans que cela entraîne cependant une évaluation partiale du rendement de l'étudiant.

1. TRES NOMBREUX contacts sélectifs
5. AUCUN contact sélectif

51.- HUMOUR: répartie amusantes, facéties, jeux de mots, etc....

1. AUCUN humour — 5. humour TRES FREQUENT

52.- HUMILITE: facilité avec laquelle le professeur reconnaît ses faiblesses occasionnelles, tant au niveau de la présentation de la matière, qu'au niveau de la correction ou des gestes disciplinaires.

1. reconnaît TRES DIFFICILEMENT ses erreurs
5. reconnaît TRES FACILEMENT ses erreurs

53.- JUGEMENT NUANCE: professeur qui, à l'intérieur de son cours, sait introduire des nuances, peser le pour et le contre; il voit toujours les implications d'un problème, ne fait pas de généralisations hâtives ni ne tranche trop rapidement les questions.

1. TRES RAREMENT nuancé 5. TOUJOURS nuancé

54.- DEGRE DE PATIENCE: il s'agit ici d'évaluer dans quelle mesure le professeur répond des explications à la demande et pour le bénéfice de quelques-uns.

1. TRES IMPATIENT 5. TRES PATIENT

55.- INTELLECTUELLEMENT STIMULANT: le professeur pousse l'étudiant à s'interroger, à réfléchir personnellement, à répondre lui-même aux questions qu'il pose, à faire des recherches personnelles.

1. Pas DU TOUT stimulant 5. TRES stimulant

56.- PRESENCE D'ESPRIT: aptitude à prendre en mains des situations difficiles à prendre rapidement les décisions qui s'imposent face à des problèmes soulevés par le groupe.

1. il se décide TRES LENTEMENT 5. il se décide TRES RAPIDEMENT

57.- MANIES ET TICS: expressions faciales, comportements moteurs (gestes), tics verbaux.

1. TRES NOMBREUX tics 5. AUCUN tic

58.- PROPRETE: propreté corporelle et vestimentaire.

1. apparence SOUVENT négligée 5. apparence JAMAIS négligée

59.- MAINTIEN: façon de se tenir, assis ou debout.

1. maintien NETTEMENT incorrect 5. maintien TOUJOURS correct.

60.- MOBILITE: fréquence et amplitude des déplacements à l'intérieur de la classe.

1. NE se déplace JAMAIS 5. se déplace TRES FREQUEMMENT

61.- PONCTUALITE: respect de l'heure fixée pour le début et la fin des cours.

1. RAREMENT ponctuel 5. TOUJOURS ponctuel

Annexe B

Documents qui composent le Dossier individuel

DOCUMENT 03

DOSSIER INDIVIDUEL

CLASSE NO: ____

DTY	MA	MB	MAB	MAL
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				

DIM	NA	MB	MAB	MAL
32				
33				
34				
35				
36				
37				
38				
39				
40				
41				
42				
43				
44				
45				
46				
47				
48				
49				
50				
51				
52				
53				
54				
55				
56				
57				
58				
59				
60				
61				
Total				

Texte [illegible]

Le dossier individuel [illegible] plusieurs types de résultats. Cette variété de résultats devrait vous permettre une interprétation plus nuancée de l'évaluation de votre classe sur telle ou telle dimension du test.

Identification des dimensions

Les colonnes [illegible] à la numérotation des dimensions. La page est donc divisée en deux [illegible] de gauche présentant les résultats des 31 premières [illegible] celle de droite présente les 30 suivantes, de même que [illegible] dimensions.

Il vous est [illegible] de chaque dimension à partir de la copie du [illegible] est extrêmement importante, puisque deux [illegible] une signification bien différente selon la dimension [illegible]

Colonne des MA

Vous vous rappelez [illegible] comportait deux questions pour chaque dimension [illegible] (question A) demandait une évaluation "factuelle" [illegible]. La colonne MA contient le score moyen que l'ensemble [illegible] classe vous ont donné à partir de l'échelle en [illegible] le questionnaire. Vous recevez donc le score moyen [illegible] pour chacune des 61 dimensions et pour l'ensemble des [illegible]

Colonne des MB

La seconde question (question B) demande à l'étudiant de vous évaluer à partir d'un "idéal de satisfaction". Le point de référence est alors "quel point de l'échelle devrait occuper le professeur pour que je me considère satisfait(e)?" La colonne MB vous donne le score moyen que vous avez obtenu à cette question pour chacune des 61 dimensions et pour l'ensemble des 61 dimensions.

Ces deux premières colonnes vous permettent déjà de situer l'évaluation de vos étudiants à partir de deux approches relativement différentes, soit une approche "de fait" et une approche [illegible]. Pour vous éviter une comparaison constante de ces deux résultats, nous vous proposons de consulter la colonne MAB.

Colonne des MAB

Cette colonne [illegible] des différences (en valeur absolue) entre [illegible] sur B. Cet indice

MAB est un estimé direct du degré d'insatisfaction de vos étudiants. S'il est très élevé, c'est qu'il existe un écart marqué entre les comportements que les étudiants perçoivent de vous et ceux qu'ils aimeraient percevoir. A l'aide du questionnaire, vous pouvez vérifier quel est le sens de cette insatisfaction; il peut en effet être important pour vous de connaître ce que signifie, au niveau de telle dimension, l'obtention d'un score très différent sur A et sur B.

Colonne des MAB-MAL

En comparant entre elles les colonnes MAB et MAL vous pouvez estimer le degré d'accord ou de contradiction entre les évaluations des différents étudiants de votre classe. On entend ici par contradiction le fait que certains étudiants ont, en ce qui vous concerne, des perceptions opposées à celles de certains autres de leurs confrères. Par exemple, si vous obtenez un score de .78 à la colonne MAB et un score de -.78 à la colonne MAL, cela devrait signifier.

1- que le degré d'insatisfaction de vos étudiants est de l'ordre de .78.

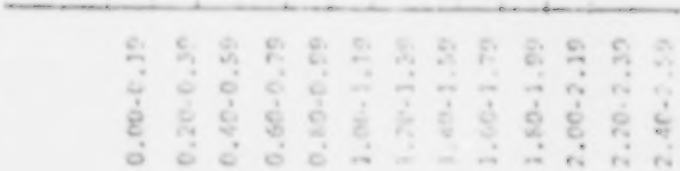
2- qu'en plus, cette insatisfaction est dans le sens A > B ie. l'évaluation moyenne donnée à la question A est plus petite que l'évaluation moyenne donnée à la question B.

3- que tous vos étudiants vous ont évalué de la même façon c'est-à-dire plus bas sur l'échelle A que sur l'échelle B.

Supposons par ailleurs que vous obteniez un score de .78 à la colonne MAB et un score de -.21 à la colonne MAL. Vous pourriez en déduire que vos étudiants ont un degré moyen d'insatisfaction de l'ordre de .78, mais qu'ils ne s'entendent pas sur le sens de cette insatisfaction: certains vous attribuant un A plus élevé qu'un B, alors que d'autres vous accordent un B plus élevé qu'un A, et cela, pour la même dimension (d'où une moyenne algébrique MAL différente de la moyenne absolue MAB). Une grande différence entre MAB et MAL doit être interprétée comme un fort indice de désaccord chez vos étudiants sur la dimension considérée. Vous pourrez alors vous interroger sur les raisons de ce désaccord au sein du groupe.

DOCUMENT 05

Histogramme de la distribution de l'insatisfaction des sujets



A. Description de l'histogramme.

Les résultats que nous vous avons présentés jusqu'ici étaient tous calculés pour chacune des 61 dimensions du test. Nous avons pensé que vous seriez peut-être intéressé à connaître la distribution de vos étudiants quant à leur insatisfaction moyenne sur l'ensemble des 61 dimensions. Voilà pourquoi nous vous présentons l'histogramme ci-dessus. Un histogramme est une représentation graphique de la distribution des sujets. Dans le cas présent, les histogrammes sont faits à partir des moyennes des différences A - B en valeur absolue (DAB) pour chaque sujet. Ceci veut dire qu'une cellule de l'histogramme représente le niveau moyen d'insatisfaction d'un sujet pour l'ensemble des 61 dimensions.

Sur la ligne horizontale de l'histogramme, nous avons établi pour fins de concision des zones de valeur 0.20. Chaque colonne correspond donc au nombre d'étudiants dont la MAB globale se situe à l'intérieur de la zone délimitée par les deux valeurs placées sous la colonne. L'échelle de l'histogramme devrait en fait varier entre 0.00 et 4.00, puisque les MAB peuvent varier de 0.00 à 4.00. Toutefois, comme aucun sujet ne se situait au-delà de la zone délimitée par les valeurs 2.40 et 2.59, nous avons tronqué notre échelle.

B. Analyse de l'histogramme.

De façon générale, la courbe des moyennes d'insatisfaction de vos élèves devrait se distribuer à peu près (normalement), en ce sens que leur score devrait tendre à se répartir à peu près également et symétriquement autour d'une colonne centrale plus élevée que les autres. Pour bien visualiser l'allure d'une distribution dite "normale" vous n'avez qu'à vous référer à la figure 3 du document 07. En pratique, toutefois, il est très rare qu'on obtienne des distributions parfaitement normales.

En effet, divers types d'irrégularités peuvent apparaître à l'intérieur d'une distribution de résultats. Nous avons décrit ci-dessous quelques-unes des irrégularités les plus courantes, en notant au passage les implications que chacune pouvait avoir au niveau de l'interprétation des résultats. Examinez bien votre histogramme; peut-être contient-il l'une ou l'autre de ces irrégularités.

1. Une distribution peut être symétrique, mais demeurer très aplatie (c'est-à-dire occuper plus de 6 ou 7 zones). Si tel est le cas, cela indique que les étudiants de votre classe sont loin d'être d'accord sur le niveau moyen d'insatisfaction qu'ils ressentent face à votre cours et à vous-même. En conséquence, vous devez vous accorder le bénéfice du doute, c'est-à-dire interpréter avec un peu moins de rigueur les extrêmes (hauts ou bas) qui apparaissent sur votre dessin individuel.

2. Une distribution irrégulière peut montrer une forte "bi-modalité"; les sujets se partagent alors, plus ou moins également entre deux pôles distincts. Si votre histogramme est de ce dernier type, cela indique généralement de deux choses opposées en ce qui concerne l'évaluation de votre cours. En conséquence, vous devez analyser vos résultats avec plus de circonspection et tâcher surtout d'identifier les dimensions où l'affrontement entre élèves apparaît le plus manifeste. Ces dimensions en question seront probablement celles où le niveau moyen d'insatisfaction est le plus élevé.

3. Sans aller jusqu'à la bi-modalité, une distribution peut se révéler très décentrée (asymétrique); c'est-à-dire contenir deux ou trois individus qui occupent des zones séparées du reste du groupe par des espaces vides. De telles décentrations s'orientent habituellement vers la partie droite de l'histogramme; elles indiquent la présence de quelques petites minorités plus insatisfaites du cours que l'ensemble du groupe. Si tel est le cas pour votre histogramme, il vous faudra interpréter avec réserve vos SNS, car ces quelques "excentriques" peuvent avoir faussé sensiblement le calcul des SNS.

Enfin, comme dernière observation, notons que l'histogramme ci-dessus vous permet de visualiser rapidement sur quelle partie de l'échelle se concentrent les SNS de vos étudiants. En effet, plus ceux-ci se regroupent vers la gauche, plus ils sont satisfaits; inversement, plus ils se regroupent vers la droite, moins ils sont satisfaits. Cela s'explique aisément par le fait que les points de l'échelle représentent les moyennes des différences A - B et que plus ces différences sont élevées, plus grande est l'insatisfaction.

COLLE[illegible]FAISCRAEUVE

TEST PEARE

DOCUMENT 06

CLASSE 10

DIM	1	2	3	4	5	6	7	8	9	P
1		•								2
2		•								2
3	•									1
4		•								2
5				•						4
6		•								2
7			•							3
8				•						4
9		•								2
10					•					5
11		•								2
12		•								2
13					•					5
14			•							3
15				•						4
16		•								2
17	•									1
18		•								2
19						•				6
20				•						4
21			•							3
22				•						4
23			•							3
24	•									1
25			•							3
26					•					5
27							•			7
28		•								2
29					•					5
30							•			7
31									•	9

DIM	1	2	3	4	5	6	7	8	9	P
32						•				6
33				•						4
34						•				6
35								•		8
36					•					5
37					•					5
38						•				6
39								•		8
40							•			7
41								•		8
42				•						4
43					•					5
44					•					5
45			•							3
46						•				6
47					•					5
48		•								2
49		•								2
50			•							3
51					•					5
52			•							3
53		•								2
54		•								2
55					•					5
56				•						4
57				•						4
58			•							3
59					•					5
60				•						4
61						•				6
62				•						4

DOCUMENT 07

Texte explicatif du contenu du document 06

Introduction

Le document 06 vous fournit la valeur en "staninos" correspondant à la MAE (cf. dossier individuel) que vous avez obtenue pour chacune des 01 dimensions. Vous trouverez à la fin du présent texte une description plus exacte du document 06.

Comparaisons intra-individuelles vs inter-individuelles

Pour comprendre le sens des données qui composent le document 06, il importe tout d'abord de vous préciser les raisons qui ont motivé notre décision de faire effectuer ces calculs de même que l'essentiel du raisonnement de ces calculs.

Les données que vous avez reçues et qui apparaissent dans le dossier individuel vous permettent de comparer les dimensions les unes aux autres, de façon à déterminer vos points forts et vos points faibles. Ainsi, sachant que vous obtenez une MAE de 0.75 pour la dimension "propreté" et une MAE de 1.50 pour la dimension "ponctualité", votre première réaction serait sûrement de conclure que vos étudiants manifestent plus d'insatisfaction face à votre "ponctualité" que face à votre "propreté". Mais, si l'on vous donnait des informations additionnelles, à savoir que la moyenne des MAE pour les 50 classes où le test a été passé est respectivement de 0.60 (propreté) et de 1.20 (ponctualité), maintiendriez-vous la même conclusion?

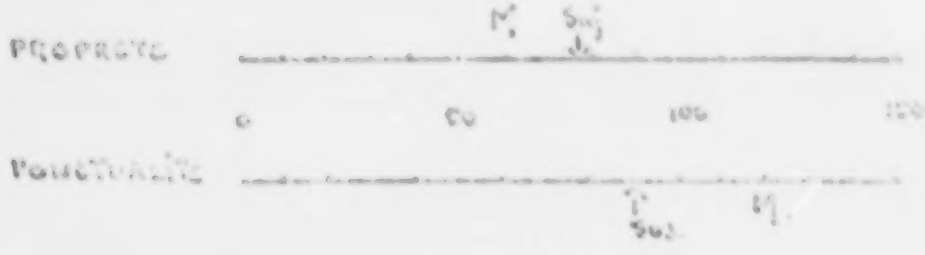


Figure 1

Si vous examinez la figure ci-dessus, vous noterez indifféremment que votre score hypothétique de 0.75 vous situerait au-dessus de la moyenne des 50 classes sur la dimension "propreté" et au-dessous de la moyenne correspondante sur la dimension "ponctualité". En d'autres termes, par comparaison à l'ensemble des répondants, l'évaluation de votre ponctualité serait plus favorable (insatisfaction moindre) que celle de la moyenne du groupe) que celle de votre propreté.

La discussion qui précède n'a d'autre but que de vous montrer que la comparaison de deux scores individuels peut donner lieu à des interprétations bien différentes selon que l'on tient compte ou non de la moyenne du groupe.

Pourquoi pas des pourcentages?

Il existe en statistiques une technique fort simple pour situer un individu par rapport à un groupe. Elle consiste à calculer le pourcentage (ou "percentile") des sujets ayant reçu un score égal ou inférieur à celui du sujet. Ainsi, un "percentile" de 50 signifiera que la moitié des sujets du groupe ont obtenu un résultat égal ou inférieur à celui du sujet et, par conséquent, que l'autre moitié du groupe a un score plus élevé que le sien. Bref, un "percentile" de 50 situe un sujet au niveau exact de la moyenne du groupe. Plus un centile augmente, meilleur est le sujet par rapport au groupe, puisque le pourcentage des individus qui lui sont égaux ou inférieurs augmente. Inversement, plus petit est le "percentile", moins bon est le score du sujet par rapport à la moyenne du groupe de référence. La distribution qui nous intéresse actuellement étant une distribution "d'insatisfaction", il faudra entendre par "sujet" au-dessus de la moyenne, un sujet qui se distingue "par l'insatisfaction qu'il soulève".

Ne soyons pas trop subtils!

Pour vous permettre de comparer vos 61 AHB à celles de l'ensemble des professeurs (83 classes) qui ont administré PIAPI, nous avons choisi une échelle de pourcentages similaire à celle que nous venons de décrire plus haut. Toutefois, nous avons jugé que le degré de précision (2 décimales, soit 99 unités) introduit par une échelle de "percentiles" était exagérément élevé. En effet, discuter "subtilement" sur des différences de 5 points en "percentiles" apparaît aussi absurde à un statisticien que de vouloir mesurer en pouces la distance Montréal-Québec.

Enfin, des stanines! Des quoi???

Pour éviter que les professeurs analysant leur dossier ne se mettent à couper les cheveux en quatre", nous avons choisi une échelle qui regroupe en 9 catégories de pourcentages les divers percentiles possibles.

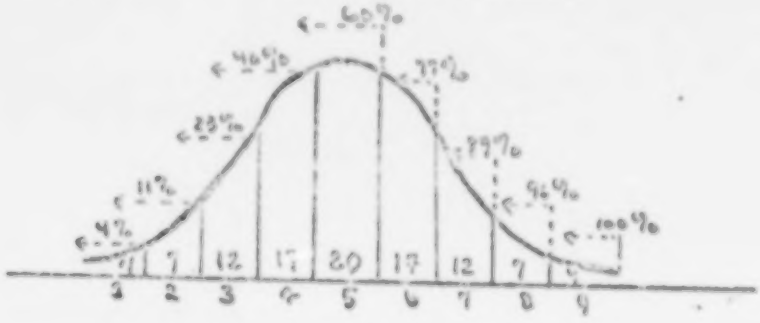


Figure 2

La figure ci-dessus illustre quel pourcentage des sujets d'un groupe est placé dans chacune des neuf catégories. Elle demande sans contredit des explications. Les voici.

1. On nomme "staninos" les neuf nombres qui identifient les sections de la courbe. Le nom vient de l'expression "standard nine" désignant les 9 catégories "standards" de l'échelle.

2. Que signifie un stanine de valeur "2"? Il indique, avec une précision volontairement moins grande que les percentiles, quelle proportion des individus du groupe vous sont inférieurs ou supérieurs. Ainsi, un stanine "8" indique:

   a) que seulement 4% du groupe vous est supérieur sur la dimension en question;
   b) que vous êtes dans un groupe qui contient environ 7% des gens;
   c) que, conséquemment environ 90% (89%!) des individus du groupe ont eu un score inférieur au vôtre. Notons immédiatement que sur l'échelle des staninos le point de satisfaction maximum correspond à la valeur "1", tandis qu'un stanine de valeur "9" indique un taux d'insatisfaction très élevé, toujours par comparaison avec l'ensemble des autres professeurs.

3. Pourquoi les cases centrales contiennent-elles un pourcentage plus élevé d'individus? Vous avez sans doute noté que, dans une population "normale", certaines caractéristiques comme le poids, la grandeur, etc... se distribuent de telle sorte que la majorité des individus se concentrent autour de la moyenne du groupe et que, plus on s'éloigne de la moyenne, moins les individus sont nombreux. Le graphique ci-dessous illustre la représentation graphique que l'on peut donner à une distribution de ce type.

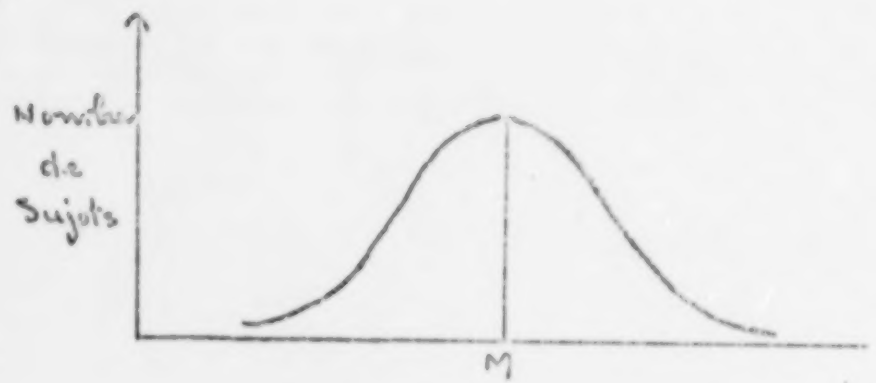


Figure 3

Or, nos MAB ont tendance à se distribuer selon le même principe. Bref, pour respecter la force de cette courbe, il importe que nos cases, dont la dimension horizontale est constante, contiennent des proportions variables qui diminuent progressivement à partir de la zone centrale.

4. À partir de quel stanine doit-on se considérer comme nettement marginal par rapport au groupe? Nous avons établi le barème suivant:

a) stanines 4-5-6 (54%): zone moyenne telle qu'un professeur obtenant un tel stanine ne doit se considérer en aucune façon différent de l'ensemble des professeurs sur la dimension en question.

b) stanines 3 et 7: zone de transition entre la normalité et la marginalité. Les dimensions qui reçoivent l'un ou l'autre de ces deux stanines peuvent être analysées individuellement, car elles occupent des positions suffisamment éloignées de la moyenne de la population. Un stanine 3 signifie donc que le professeur peut se considérer supérieur à 35% de ses confrères quant à la satisfaction de ses étudiants sur la dimension en question. Un stanine de valeur 7 indiquera une tendance inverse.

c) stanines 1, 2, 8 et 9: zone de nette marginalité. Selon que vous obtenez sur une dimension un stanine 1-2 ou 8-9, le terme "marginalité" n'a pas le même sens. Dans un cas (1 et 2) il signifie excellence, dans l'autre, présence d'un point faible à surveiller de façon toute spéciale.

Conclusion: que contient au juste le document 06?

Le tableau qui compose le document 06 se scinde verticalement en deux moitiés. À gauche se trouvent les 31 premières dimensions (inscrites dans la colonne de gauche), à droite les 30 dernières. Neuf colonnes suivent l'identification des dimensions, soit une pour chacun des neuf stanines possibles. Sur chaque rangée, un "X" occupe la colonne correspondant à la valeur du stanine obtenu pour la dimension. Les valeurs numériques elles-mêmes apparaissent dans une dixième colonne. La distribution des "X" entre les neuf colonnes devrait vous permettre de visualiser rapidement vos dimensions "marginales", à l'une comme à l'autre extrémité.

Bonne chance dans vos analyses.

L'équipe de PERPE